

Fritz, Sonja

Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im Musikunterricht der Grundschule

Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 125-139. - (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der blauen Eule; 111)



Quellenangabe/ Reference:

Fritz, Sonja: Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im Musikunterricht der Grundschule - In: Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 125-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171384 - DOI: 10.25656/01:17138

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171384>

<https://doi.org/10.25656/01:17138>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Beiträge dieses Sammelbandes widmen sich aus Sicht der Grundschulmusikpädagogik sowie der Elementaren Musikpädagogik verschiedenen Fragestellungen rund um das Musizieren in der Grundschule. Dabei werden konzeptionelle, forschungsbasierte und praxisbezogene Perspektiven vorgestellt. Der Band stellt das Ergebnis der Tagung „Musizieren in der Grundschule – Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik“ (März 2015, Universität Bremen) dar und richtet sich an Lehrkräfte aus Schule und Musikschule sowie Lehrende und Studierende der Elementaren und schulischen Musikpädagogik.

Lina Oravec (geb. Hammel) ist Professorin für Musikpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Sie ist ausgebildete Grundschullehrerin und legt ihren Schwerpunkt in Forschung und Lehre auf Musik in der Grundschule sowie auf qualitative Unterrichtsforschung.

Anne Weber-Krüger ist ausgebildete Elementare Musikpädagogin und als Professorin für Pädagogik der Kindheit mit dem Schwerpunkt musikalische Bildung an der Fachhochschule Bielefeld tätig. Ihr besonderes Interesse gilt der qualitativ-empirischen Erforschung der Perspektiven von Kindern in musikalischen Bildungsprozessen.

ISBN 978-3-89924-405-2

MM
111

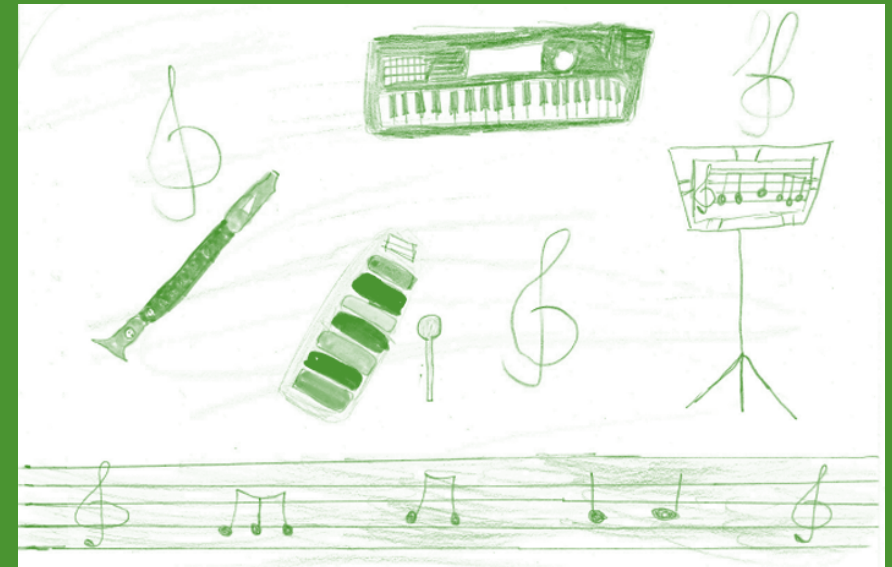


· L. Oravec / A. Weber-Krüger (Hrsg.) · Musizieren in der Grundschule ·
– Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule / Bd. 111 –

Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)

Musizieren in der Grundschule

Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik



Musiklernen in der Grundschule

Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule

Band 111

Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)

Musiklernen in der Grundschule

**Impulse aus Elementarer und
schulischer Musikpädagogik**



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch wurde unterstützt durch das Zukunftskonzept der
Universität Bremen, gefördert durch die Exzellenzinitiative.
This book has been supported by the Institutional Strategy of the
University of Bremen, funded by the German Excellence Initiative.

ISBN 978-3-89924-405-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2016

Alle Rechte vorbehalten

Coverbild: Kinderzeichnung „Was ich im Musikunterricht lernen
will“, Veröffentlichung mit der freundlichen Genehmigung des
Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt.

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen
Formen, wie Mikrofilm, Xerografie, Mikrofiche, Mikrocassette, Offset
und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

Inhalt

Lina Oravec & Anne Weber-Krüger

Aufwind für die Grundschulmusikpädagogik –

Vorwort..... 9

Konzeptionelle Perspektiven

1 *Anne Weber-Krüger & Lina Oravec*

Schnittstellen schulischer und Elementarer

Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule..... 21

2 *Michael Dartsch*

Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit

Kindern im Grundschulalter..... 55

3 *Georg Brunner*

Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in

der Grundschule 71

4 *Bettina Küntzel*

Selbstbestimmtes Lernen von Musik als

grundlegendes Unterrichtsprinzip im

Musikunterricht der Grundschule 99

5 *Sonja Fritz*

Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die

Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im

Musikunterricht der Grundschule 125

Forschungsperspektiven

- 6 *Gabriele Schellberg*
**„Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist
gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für
Grundschullehramtsstudierende 143**
- 7 *Steven Schiemann*
**Ein videographisches Auswertungsverfahren zur
Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im
unterrichtlichen Handeln von (fachfremden)
Musiklehrpersonen an Grundschulen 173**

Perspektiven aus der Praxis

- 8 *Renate Reitinger*
**MUBIKIN – Musikalische Bildung für Kinder und
Jugendliche in Nürnberg. Ein multi-institutionelles
Kooperationsprojekt..... 199**
- 9 *Robert Hinz, Remmer Kruse & Ute Welscher*
Musikalische Grundschule..... 209
- 10 *Halka Vogt*
**Über den Tellerrand geschaut – Anregungen für den
Musikunterricht aus Finnland und der Hattie-Studie
(Projekte des Landesinstituts für Schulqualität und
Lehrerbildung Sachsen-Anhalt)..... 219**

Perspektiven im Gespräch

11 *Lina Oravec & Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

**„Welchen Musikunterricht braucht die Grund-
schule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der
Tagung..... 237**

Über die Autorinnen und Autoren..... 255

5 Theaterpädagogische Impulse im Musikunterricht

Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im Musikunterricht der Grundschule

Sonja Fritz

1 Problemhorizont

Der Lehrplan (NRW) des Fachs Musik in der Grundschule schreibt performativen Lern- und Gestaltungsprozessen eine umfangreiche inhaltliche Bedeutung zu. Insbesondere im Kompetenzbereich „Musik umsetzen“ wird die Verbindung zu performativ-theatralen Elementen deutlich (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2008, S. 89). Durch Musik ausgelöste Empfindungen und Stimmungen sollen in „Farbe und Form“ (ebd., S. 94) umgesetzt bzw. textliche Vorlagen in „musikalische Spielszenen“ (ebd., S. 94) verwandelt werden.

Für die Entwicklung theatral-performativer Kompetenzen können Impulse aus der Theaterpädagogik im Musikunterricht hilfreich sein, um Anforderungen an Gestaltungsprozesse methodisch zu begegnen und den Kindern strukturierte Hilfestellungen für eigene ästhetische Gestaltungen anzubieten. Aus dieser Perspektive stehen theaterpädagogische Methoden im Zusammenhang mit dem inhaltlichen Fokus auf dem Aspekt der Gestaltung und Inszenierung und werden nicht eindimensional für die Vermittlung musikalischer Inhalte funktionalisiert (verwiesen sei hier z. B. auf die Vermittlung eines umfangreichen Liedtextes über die szenische Darstellung oder auf die Methodik der szenischen Interpretation zur Auseinandersetzung mit dem Genre Oper). Gestaltungsvollzüge mit performativ-theatraler Ausrichtung und die

Orientierung an konkreten Gestaltungsmitteln sowie an spezifischen Inszenierungstechniken rücken als fachliche Lerninhalte in den Mittelpunkt des Musikunterrichts.

Zudem steht ein solches überwiegend leiblich-mimetisches Lernen in engem Bezug zu einem anthropologischen Begründungsrahmen ästhetischer Bildung (vgl. Mattenklott, 2014, S. 136; vgl. Duncker, Scheunpflug & Schultheis, 2004). Es kann helfen, die dialektische Position schulischen Lernens zwischen den Polen kindlicher, zunächst überwiegend leiblich-mimetischer Form der Weltaneignung und dem frühen gesellschaftlich-funktionalen Anspruch an schulisches Lernen in ökonomischen Zusammenhängen insbesondere im Musikunterricht anzugleichen (vgl. Duncker et al., 2004, S. 10). Aus anthropologischer Sicht liegt innerhalb fachlich initiiertter Gestaltungsprozesse die Möglichkeit der Berücksichtigung selbstreferentieller ästhetischer (Selbst-)Bildungsprozesse, die in Verbindung mit produktionsästhetischen, leiblich-performativen Arbeitsweisen stehen. Dies bedeutet eine Abkehr von rein funktionalisierten und instrumentalisierten Begründungen schulischen Lernens und entspricht dem natürlichen Drang des Kindes nach Verkörperung und Ganzheitlichkeit innerhalb von Schule (vgl. Mattenklott, 2014, S. 136f.). Auf diese Weise können im Kontext des Musikunterrichts ästhetische Möglichkeitsräume entstehen, was in einer überwiegend gesellschaftlich-funktionalen Sichtweise von Schule mit einem „auf einen Schulzweck“ (Duncker, 1994, S. 10) reduzierten Bildungsverständnis oftmals in den Hintergrund gerät.

2 Darstellungsverlauf

Zunächst verweist die Skizzierung der diesem Beitrag zu Grunde liegenden theaterpädagogischen Position auf ihren produktionsästhetischen Aspekt im Kontext von Inszenierungsprozessen. Der Begriff der Inszenierung wird dabei auch als anthropologische Kategorie beleuchtet, sodass sich durch das Ineinandergreifen der ästhetischen und anthropologischen Kategorie solche Zusammenhänge zwischen Gestaltungsprinzipien und Inszenierungstechniken in der performativen Praxis ergeben, aus denen sich für den pädagogischen Kontext an der Theaterkunst orientierte Methoden generieren lassen.

Anhand eines Ausschnitts aus einem Unterrichtsbeispiel in einem dritten Schuljahr einer Kölner Grundschule soll verdeutlicht werden, wie ein theaterpädagogischer Zugang den sowohl fachlichen als auch anthropologischen Anforderungen an performative Prozesse im Musikunterricht der Grundschule gerecht wird und gleichzeitig einen Beitrag für die Anbahnung ästhetischer Bildungsprozesse innerhalb von Möglichkeitsspielräumen leisten kann.

3 Theaterpädagogik: Instrumentalisierung einer Kunstform?

Der Begriff der Theaterpädagogik lässt sich als ein spannungsgeladenes Kompositum verstehen, das zwischen vermeintlich divergierenden Bereichen eine Verbindung herstellt. Die Tendenz zu einer aktuell eher produktionsästhetischen Theaterpädagogik erklärt sich mit einer kontinuierlichen Entwicklung in Kunst und Pädagogik (vgl. Vaßen, 2014, S. 140). Zunehmend gewinnt künstlerisches Gestalten und die Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater an Bedeutung.

Dennoch ist eine solche theaterpädagogische Auffassung keine Selbstverständlichkeit. Je nach Lesart der Wortzusammensetzung Theater und Pädagogik können für die pädagogische Praxis gegensätzliche Arbeitsschwerpunkte und Zielsetzungen fokussiert werden. Klepacki stellt im Zusammenhang seiner Auseinandersetzung mit dem Schultheater die Frage, ob die Kunstform Theater für pädagogische Kontexte überhaupt eine Orientierung geben kann, „ohne seine Kunstförmigkeit zu verlieren und ohne instrumentalisiert zu werden“ (Klepacki, 2004, S. 12). Gemeint ist eine Verkürzung theaterpädagogischer Methoden auf funktionale Intentionen zur Vermittlung fachlicher Inhalte, die außerhalb theatral-performativer Kunstformen liegen. In einem solchen Verständnis erfährt der auf eine spezifische Kunstform verweisende Begriff Theater des Kompositums eine nur marginale Berücksichtigung, die als „Mittel zum Zweck“ in andere Fächer implementiert wird, obwohl sie als fester Bestandteil auf ein bestehendes Verhältnis zwischen Theaterpädagogik und dem Gegenstand Theater verweist.

Im Gegensatz dazu gilt es jedoch, die theaterpädagogische Arbeit im Rahmen künstlerischer Inszenierungs- und Gestaltungsprozesse zu verstehen, um das darin liegende ästhetische Bildungspotential freisetzen zu können (vgl. Sting, 1997, S. 25). Eine so verstandene Theaterpädagogik schafft eine konstruktive, sich gegenseitig befruchtende Konstellation zwischen Theater und Pädagogik, in der der Begriff Theater die künstlerische, produktionsästhetische Orientierung der Theaterpädagogik untermauert, während sich der Begriff Pädagogik auf die Möglichkeit eines methodischen Ansatzes als Impuls für das *Wie* der Vermittlung der Kunstform Theater für nichtprofessionelle Theaterspieler bezieht (vgl. Hentschel, 2010, S. 116).

Aufbauend auf ein solches theaterpädagogisches Verständnis können in ästhetischen Lerndimensionen des Musikunterrichts theatrale Vorgänge mit einem Qualitätsanspruch entstehen, die innerhalb inszenierter Gestaltungsprozesse Wirkpotentiale für ästhetische Bildungsprozesse bereitstellen.

4 Zum ästhetischen und anthropologischen Kern des Inszenierungsbegriffs

Im Kontext dieses Beitrags bleibt die Auseinandersetzung mit dem Inszenierungsbegriff trotz seiner vielseitigen Verwendung in Soziologie, Kulturanthropologie etc. auf ästhetische und anthropologische Gesichtspunkte eingegrenzt, da beide in ihrer Verschränkung den Begründungsrahmen für theaterpädagogische Erweiterungen des Musikunterrichts im oben genannten Sinne bilden können. Während die ästhetische Kategorie Bezüge zwischen Gestaltungsprinzipien und Inszenierungstechniken innerhalb der performativen Praxis der Theaterkunst herstellt, verweist die anthropologische auf bildungstheoretische Fragestellungen in Bezug auf mimetisch-leibliches Lernen in ästhetischen Bildungsprozessen des Musikunterrichts.

Inszenierung bedeutet aus ästhetischer Sicht mittlerweile nicht mehr nur die klassische „Darstellungsstrategie“ vorgegebener Dramentexte, sondern eine „Erzeugungsstrategie“, mittels derer theatrale Kunstwerke im Vollzug hervorgebracht werden (vgl. Fischer-Lichte, 2007,

S. 148). Dabei stellt eine ästhetische Inszenierung solche Aspekte des theatralen Geschehens heraus, die sich nicht sprachlich/semantisch durch den Text vermitteln lassen (vgl. Fischer-Lichte, 2007, S. 360). Im Zentrum stehen entsprechende ästhetische Mittel, die sich an den jeweiligen Theaterästhetiken und Inszenierungsstrategien orientieren. Inszenierung zielt als Teil der Theatralität auf ein performatives Hervorbringen von Gestaltungsprodukten im Augenblick.

In anthropologischer Hinsicht bezieht sich der Inszenierungsbegriff auf Plessners Ausführungen zur doppelschichtigen Körperlichkeit im Wechselverhältnis von Leib-Sein und Körper-Haben als Grundzug menschlicher Existenz. Plessner geht von einer Pendelbewegung zwischen einem naturgegebenen „seienden“ und inszenierten „geistigen“ Körper aus, die den Menschen in eine Abständigkeit zu sich selbst treten lässt. Indem der Mensch nicht nur empfindet, sondern sich seiner Empfindungen bewusst werden kann (vgl. Plessner, 1970, S. 196), ist er in der Lage sich innerhalb einer exzentrischen Position in Distanz zu sich selbst und damit in ein bewusstes Verhältnis zu sich selbst zu setzen (vgl. ebd., S. 242). Der Mensch wird zum „Darsteller seiner selbst“ (Fischer-Lichte, Kolesch & Warstat, 2005, S. 359), sodass Selbstinszenierung und Theatralität zu anthropologischen Kategorien menschlichen Seins gehören.

Darüber hinaus kommt es bei einer performativ-theatralen Auseinandersetzung im Gestaltungsvorgang zu mimetischen Prozessen in Bezug auf Fremdes und Andersartiges, die eine wichtige Voraussetzung für die Freilegung ästhetischen Bildungspotentials bedeuten (vgl. Klepacki, 2004, S. 13f.). Zentral ist dabei eine annähernde, mimetische und nicht imitatorisch einverleibende Bezugnahme auf das andere (vgl. Wulf, 2007, S. 91, 95). Auf kognitiver und leiblich-körperlicher Ebene geht es darum, sich innerhalb der Möglichkeitsspielräume in mimetischen Vollzügen anderen Identitäten zuzuwenden bzw. fremde Körperperformen auszuprobieren. Diese Art von Fremdheitserfahrungen haben „einen reflexiven, dekonstruktiven Charakter, der das bislang Un-erhörte, Un-gesehene, Un-erahnte hören, sehen und ahnen lässt, ohne in diesen Momenten aufzugehen“ (Klepacki & Zirfas, 2008, S. 75f.). Sie

bilden aus anthropologischer Sicht die Eröffnung von ästhetischen Erfahrung- und Möglichkeitsräumen als Ausgangspunkt für Bildungsbewegungen. Die Initiierung solcher Prozesse gelingt umso intensiver, je differenzierter eine Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und deren Gestaltungsparametern stattfindet und das *Wie* des theatralen Gestaltens und Erzeugens von ästhetischen Möglichkeitsräumen in den Blick genommen wird (vgl. Hentschel, 2010, S. 132).

Für eine exemplarische Methodengenerierung in pädagogischen Gestaltungskontexten bietet sich die Auseinandersetzung mit ästhetischen Gestaltungsmitteln des postdramatischen Theaters an, da die insbesondere in der Postmoderne verwendeten Schlüsselbegriffe der Performativität, Theatralität und Inszenierung auf das Spiel in und mit Möglichkeitsräumen verweisen. Aufgrund ihres engen Bezugs zu Konfrontationen mit Fremdheit und Überraschendem bieten die Inszenierungsstrategien und ästhetischen Mittel des postdramatischen Theaters vielfältige Gestaltungswerkzeuge.

5 Prinzipien des postdramatischen Theaters als Orientierungshilfe für performativ-gestalterische Lernprozesse

Das postdramatische Theater fokussiert unter Verzicht auf klare Handlungsabfolgen den performativen Vollzug des Augenblicks als artifizielles Zeichen. Im inszenatorischen Spiel mit collageartigen Verknüpfungen von theatralen Mitteln und seinen ästhetischen Qualitäten innerhalb von Körper, Raum, Zeit, Rhythmus, Stimme, Musik etc. (vgl. Lehmann, 2011, S. 11) verweist das Verschwimmen konkreter Handlungsstränge auf die Existenz unzähliger Möglichkeiten von Wirklichkeit (vgl. Klepacki & Zirfas, 2008, S. 72f.).

In Bezug auf den schulischen Kontext als Ort kulturellen Lernens bietet die Orientierung an solchen Gestaltungselementen des postdramatischen Theaters neben einem zeitgenössischen Umgang mit Kunst Anschlussstellen im Zusammenhang performativ-ästhetischer Lernprozesse. Verkörperung tritt hier als Grundlage für das Erzeugen von Präsenz und Atmosphäre in den Vordergrund. Auf diese Weise können sich Möglichkeitsräume eröffnen, die im Sinne des ästhetischen Ler-

nens routinierte, eingeübte Wahrnehmungsmuster bzw. Denk- und Handlungsstrategien durchbrechen und gleichzeitig Berührungspunkte zwischen ästhetischem Lernen und explizit künstlerischen Arbeitsstrategien aufzeigen (vgl. Zacharias, 2012, S. 5f.).

Bei einer so verstandenen Erweiterung ästhetischen Lernens wird jedem einzelnen Kind mit seiner je individuellen Körperlichkeit ein Weg für eine gleichwertige Teilhabe am performativ-theatralen Gestaltungsprozess gebahnt. Im Gegensatz zum insbesondere in der Schule oft adaptierten klassischen Sprechtheater erfolgt keine Unterteilung in Haupt- und Nebenrollen nach dem Kriterium des bühnentauglichen lauten und deutlichen Sprechens und gewissenhaften Auswendiglernens vorgegebener Texte. Stattdessen steht dem Kind im Umgang mit den verschiedenen ästhetischen Qualitäten wie Raum, Zeit, Stimme etc. ein ästhetischer Zugang zur individuellen Verkörperung offen.

Die Einbindung solcher performativ-gestalterischen Lernprozesse in Bereiche des Musikunterrichts kann dort zu einer Erweiterung des ästhetischen Lernens hinsichtlich transdisziplinärer Gestaltungsanforderungen, aber gerade auch hinsichtlich der anthropologischen Relevanz ästhetischer Bildung führen.

6 Methodengenerierung im Kontext theaterfachlicher und theaterpädagogischer Überlegungen

Neben der anthropologischen Komponente theatraler Prozesse bietet eine systematische leiblich-mimetische Auseinandersetzung mit den Grundparametern Zeit, Raum, Dynamik, Körper und Stimme die Grundlage für eine konkrete Methodisierung gestalterischer Vorgänge. Zusätzlich zur konkreten Anbahnung theatraler Fertigkeiten und Fähigkeiten kann ein differenzierter Einblick in theatral-ästhetische „Bauelemente“ der Theaterkunst Orientierungshilfen für die Vermittlung von Gestaltungsregeln im pädagogischen Kontext bieten.

Für den Parameter Zeit bedeutet dies z. B. das konkrete Üben von Freeze, Zeitlupe, Zeitraffer etc. mittels theaterpädagogischer Spiele. Diese Elemente erfordern eine spezifische körperliche Anforderung im Wechsel von Spannung, Entspannung und Genauigkeit der Ausführung,

wodurch die Intensität der Bewegungsausführung mitbestimmt wird und auf die Präsenz und Atmosphäre ausstrahlt. Mattenklott bezieht sich als Hilfestellung für Gestaltungsprozesse auf ein „Baukastensystem“, das mit spezifischen, aus der Kunst abgeleiteten „Gestaltungstools“ operiert und Kindern systematisch aufzeigt, welche Möglichkeiten z. B. für die Entwicklung eines Grundmotivs durch die Variation der Bewegung in Kraft, Raum und Zeit gegeben sind (vgl. Mattenklott, 2007, S. 115-123).

Ähnlich stellt auch Haselbach ihren im Laban'schen Ausdruckstanz wurzelnden Improvisationsansatz aus der Bewegungserziehung vor, indem sie für die drei Hauptgestaltungsparameter Raum, Zeit und Kraft grundlegende Übungen vorschlägt, die bei variantenreichen Veränderungen eines Grundmotivs aus der Improvisation zu umfangreichen Choreographien führen können (vgl. Haselbach, 1971, S. 67). Nach einer spielerischen Auseinandersetzung mit den Grundformen der Bewegung (Fortbewegung, Ruhe, Gestik, Elevation, Drehung) erfolgt über deren Verbindung die systematische Ausgestaltung tänzerischer Sequenzen (vgl. Haselbach, 1976, S. 34, S. 40).

Exemplarisch zeigt ein Ausschnitt aus einem Unterrichtsprojekt in einer dritten Klasse einer Kölner Grundschule, wie über eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Ausgangsmaterial mittels der Erzeugung von konkreten Bewegungsvorstellungen und differenzierten Bewegungsqualitäten ein mimetisch-leibliches Lernen stattfindet, das durch ein konstruktives Verhältnis zwischen Kreativität und Handwerk bestimmt ist und gleichzeitig einen Weg für die Erzeugung von anthropologischen Möglichkeitsspielräumen im Sinne ästhetischer Bildung aufweist.

7 Unterrichtsbeispiel „Zwitschermaschine“

Als Unterrichtsmaterial wurde von der Autorin in einem Praxisseminar „Musik und Bewegung“ der Universität zu Köln das Bild „Die Zwitschermaschine“ von Paul Klee aus dem Jahre 1922 ausgewählt. Die Studierenden sollten eine performative Gestaltungsaufgabe entwickeln, um sie mit einer Grundschulklasse durchzuführen. Hintergrund

für die Wahl des Unterrichtsgegenstands war eine biographische Entscheidung, da der Autorin das Bild als Unterrichtsmaterial während ihres Studiums der Musik- und Bewegungserziehung bei Barbara Haselbach in für sie beeindruckender Weise als Grundlagenmaterial für eine Gestaltungsaufgabe begegnet war. Eine baldige eigene praxisbezogene Umsetzung der dort erlebten Gestaltungssequenz in einer Grundschule brachte jedoch nicht den erwünschten Erfolg.

Die Kinder blieben seinerzeit weit hinter ihren gestalterischen Möglichkeiten zurück. Während der zeitlich ausgedehnten Gestaltungsphase kamen sie nicht über ihre eingangs spontan dargebotenen klanglichen und bewegungsorientierten Improvisationen zum Bild hinaus. Die Elemente be-

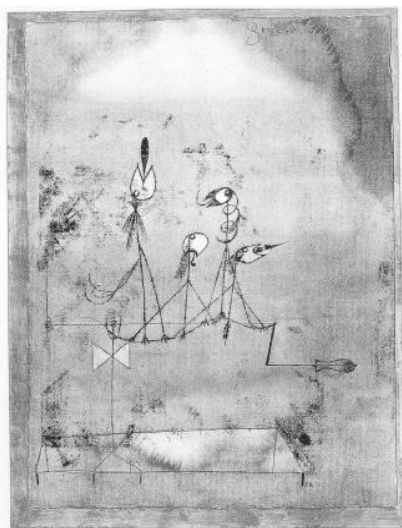


Abb 1. Die Zwitschermaschine – Paul Klee.

standen aus nicht weiter ausdifferenzierten Vogelgeräuschen und roboterähnlichen Bewegungen. Retrospektiv betrachtet fehlten ihnen vermutlich u. a. aufgrund mangelnder methodischer Erfahrung der Lehrperson differenzierte Vorstellungen über ihre eigenen Bewegungsintentionen, ein entsprechendes Bewegungsrepertoire sowie eine genaue Beobachtung der Einzelaspekte des Bildes und handfeste Gestaltungstools.

Die folgende skizzenhafte Darstellung des erneuten Versuchs einer performativen Ausgestaltung der Zwitschermaschine vor einem theaterpädagogischen Hintergrund bezieht sich ausschließlich auf die Sequenz, in der die Zwitschermaschine in eine Bewegungsabfolge umgesetzt werden sollte. Verdeutlichen lässt sich daran, wie differenzierte Vorstellungen von umzusetzenden Bewegungen zu einer gesteigerten ästhetischen Qualität im Gestaltungsprozess führen können. Vorbereitende und nachfolgende Arbeitsprozesse innerhalb der Gesamtgestaltung, anhand derer auch theatrale Mittel des postdramatischen Theaters verwendet wurden, werden an dieser Stelle nicht aufgeführt.

Für die performative Gestaltung der Maschine (die für die Kinder nach ihrer eigenständigen Plot-Entwicklung letztlich ein Flugzeug darstellte), hatten die Kinder über eine Ausschnittbetrachtung die Möglichkeit, jede einzelne Figur der Zwischermaschine genau anzuschauen, um daraus Ideen und Assoziationen zu Bewegungs- und Lautvorstellungen oder zu prinzipiellen Stimmungslagen der Figuren zu entwickeln. Die Ideen wurden während der Vorstellungsrunde umgehend performativ umgesetzt. Als Hilfestellung galten spezielle Fragen, die zu einer differenzierten Betrachtung führen konnten. Dies sollte den subjektiven Zugang eröffnen, um zu einer eigenen Körperlichkeit zu finden.

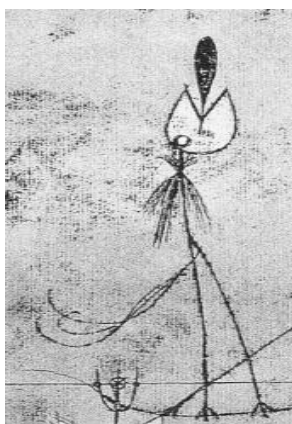


Abb 2. Figur 1.

Für *Figur 1* ergaben sich u. a. in einer Gruppenarbeit folgende Vorschläge für Bewegungsqualitäten und Verklänglichungen der einzelnen Figuren:

„fröhliche“, „träumerische“ Figur, die eher melodisch singt und sich „schwingend“ und „geschmeidig“ bewegt

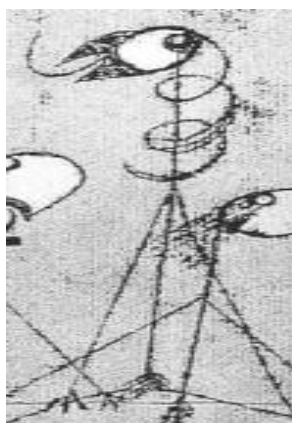


Abb 3. Figur 2.

Figur 2: „sportlich“, „biegsam“, „federnd“ mit „welligen“, „spiraligen“ Bewegungen; „länger andauernde Töne“, die mittels der Dynamik die spiralförmige, wellige Bewegung widerspiegeln



Figur 3: „wild“, „aufmerksam“ „frech“, „angeberisch“ mit „forschen“, „klaren“, „abgehackten“, „erdigen“ Bewegungen und „kurzen“, „lauten“ und „eindeutigen“ Lauten etc.

Abb. 4. Figur 3.



Figur 4: Art „Professor“ mit „tiefer“, „weiser“ Stimme, der sich sehr „gerade“, „langsam“ und „königlich“ bewegt

Abb. 5. Figur 4.

Theoretisch basiert diese Arbeitsweise auf dem Anspruch, den anthropologischen Dimensionen ästhetischen Lernens gerecht zu werden und gleichzeitig konkrete künstlerische Fertigkeiten zu vermitteln. Unter Berücksichtigung der prinzipiellen Offenheit der Wahrnehmung und dem daraus resultierenden Umgang mit einer Vielzahl von Wirklichkeit ließen ein und dieselbe Figur die Bewegungsqualität in einer je eigenen Körperlichkeit der Kinder zum Ausdruck bringen. Gleichzeitig wurden mittels konkreter Übungen Variationsmöglichkeiten der Bewegungen aufgezeigt, um das vorschnelle Ausweichen in bestimmte „Bewegungsklischees“ zu verhindern sowie die Ausdrucksfähigkeit mit den Elementen Raum, Kraft und Zeit zu erweitern (vgl. Haselbach, 1976, S. 23).

Aus den jeweiligen Grundqualitäten entstanden Bewegungsabfolgen nach folgendem Prinzip:

Jedes Kind einer 4er-Gruppe überlegte sich zu der jeweiligen Figur eine kurze, wiederholbare Bewegungsabfolge, die z. B. im Fall von Figur 1 das Wellig-Spiralige zum Ausdruck bringen sollte. Auch hier lag immer wieder der Schwerpunkt auf der Vermittlung konkreter Fertigkeiten im Sinne Haselbachs. Es wurden mit einem bewussten Einsatz unterschiedlicher Spannungsverhältnisse des Körpers spiralförmige Drehmotive entwickelt. Teilweise ging es nach theaterpädagogischen Prinzipien um bestimmte Typenentwicklung mit Mimik, Gestik und Bewegung. Anschließend zeigten sich die Kinder in ihrer Gruppe ihr Bewegungsmotiv, um aus den vier Motiven, auch mit Hilfe von Variationen hinsichtlich der Parameter Raum, Zeit und Kraft, zu einer längeren Bewegungsabfolge zu gelangen, die fortwährend in einer Schleife wiederholt werden konnte. Nachdem zu allen vier Figuren ein Motiv mit bestimmter Bewegungsqualität entworfen war, wurden diese Bewegungen in aufeinander bezogene Einheiten gesetzt, sodass der Eindruck einer Maschine entstand, die in Gang kommt, sobald die Kurbel gedreht wird. Ein nächster Schritt war, die entsprechenden Geräusche und Musiken dazu zu entwerfen, wobei in einer Gruppe ein an ein Rhythmical aus dem Warming-up angelehnter spezifischer Rhythmus entstand, während eine andere Gruppe eine Melodie für Figur 3 erfand, die über den „Maschinengeräuschen“ zu hören war. Hier zeigten sich über die Verwandtschaft der Parameter in den Einzelkünsten eine transdisziplinäre Verknüpfung musik- und theaterpädagogischer Inhalte und Arbeitsstrategien im Gesamtprozess der Gestaltung. Die Kinder konnten fachunabhängig auf postdramatische Gestaltungsparameter zurückgreifen, indem sie sich u. a. für stimmliche Klangteppiche, Bewegungscollagen und Schichtungen unterschiedlicher Parameter entschieden.

8 Ausblick

Der dargestellte Ausschnitt aus einem schulischen Arbeitsprozess verdeutlicht, inwiefern Impulse aus der Theaterpädagogik für performative Lern- und Gestaltungsprozesse des Musiklehrplans insbesondere

im Gegenstandsbereich „Musik umsetzen“ genutzt werden können, die sich an künstlerisch-ästhetischen Ansprüchen orientieren, ohne in einer ersten, spontanen Ausdrucksidee verhaftet zu bleiben. Indem die performativen Gestaltungsvollzüge als fachliche Lerninhalte in den Mittelpunkt des Musikunterrichts rücken, bieten sich Möglichkeiten zur leiblich-mimetischen, produktionsästhetischen Auseinandersetzung. Die aus der produktionsorientierten Theaterpädagogik und damit auch aus der Theaterkunst generierten Methoden reduzieren sich nicht auf eine im Musikunterricht häufig verkürzt eingesetzte funktionalisierte Methodik, sondern öffnen gestalterische Möglichkeitsräume mit hohem ästhetischen Bildungspotential auf Basis anthropologischer Zusammenhänge. Über das Medium der (Theater)Kunst und die gezielt produktionsästhetische Auseinandersetzung mit ihr kann eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie Leiblichkeit zum zentralen Ausgangspunkt ästhetischen und kulturellen Lernens wird (vgl. Liebau, 2007, S. 86f.) und neue Impulse für die musikpädagogische Arbeit in der Schule schaffen kann.

Zudem ließen Äußerungen der Kinder und ihre begeisterte Arbeitshaltung erkennen, dass mit der differenzierten, mimetisch-leiblichen Auseinandersetzung und der genauen Erarbeitung unterschiedlicher Bewegungsmotive zum Bild die Intensität der Teilhabe am ästhetischen Prozess zunahm.

Allerdings bleibt bei einer Erweiterung des Musikunterrichts um eine theaterpädagogische Fachlichkeit zu fragen, ob die zeitliche Begrenzung des Musikunterrichts mit seinen komplexen musikalischen Kompetenzanforderungen den theatral-performativen Gestaltungsprozessen nach dem Verständnis eines doppelschichtigen Inszenierungsbegriffs genügend Raum lässt. In Zukunft könnte der entsprechende Raum auch außerhalb bereits bestehender ästhetischer Fächer in Form eines z. B. epochal oder projektförmig organisierten ästhetischen Lernbereichs in Kooperation mit den Fächern Kunst, Musik und Sport liegen.

Literaturverzeichnis

- Duncker, L. (1994). *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Duncker, L., Scheunpflug, A. & Schultheis, K. (2004). *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer-Lichte, E. (2007). Theatralität und Inszenierung. In E. Fischer-Lichte, C. Horn, I. Pflug & M. Warstat (Hrsg.), *Inszenierung von Authentizität* (2. Auflage) (S. 9-28). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Fischer-Lichte, E., Kolesch, D. & Warstat, M. (2005). *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Haselbach, B. (1971). *Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1976). *Improvisation. Tanz. Bewegung*. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin [u. a.]: Schibri-Verlag.
- Klepacki, L. (Hrsg.) (2004). *Schultheater. Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2008). Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellung. Theoretische und methodische Überlegungen. In U. Pinkert (Hrsg.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen* (S. 67-81). Berlin, Strasburg: Schibri-Verlag.
- Lehmann, H.-T. (2011). *Postdramatisches Theater* (5. Auflage). Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Liebau, E. (2007). Kulturelles Lernen. In J. Bilstein (Hrsg.), *Curriculum des Unwägbaren* (S. 83-91). Oberhausen: Athena.
- Mattenklott, G. (2007). *Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung* (2. korrigierte Auflage). Hohengehren: Schneider.

- Mattenklott, G. (2014). Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher. Theorie* (S. 135-140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Heft 2012*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Plessner, H. (Hrsg.) (1970). *Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen / Das Lächeln / Anthropologie der Sinne*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Sting, W. (1997). Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. *Korrespondenzen* 28, 25-28.
- Vaßen, F. (2014). Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In J. Deck & P. Primavesi (Hrsg.), *Stop teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (S. 139-156). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Wulf, C. (2007). Mimetisches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 91-101). Weinheim, Basel: Beltz.
- Zacharias, W. (2012). Aktualität ästhetische Partizipation. *BKJ* 10, 4-6.

Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule

Band 107 *Eva Mittmann*

Musikalische Förderung hörgeschädigter Kinder

Eine empirische Studie im sonderpädagogischen Kontext

Essen 2013, 344 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-370-3

Band 108 *Matthias Dominik Regniet*

Chorklassenunterricht

Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf
Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten,
Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen
einer zweijährigen Längsschnittstudie

Essen 2014, 270 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-379-6

Band 109 *Ivo Ignaz Berg*

Musikalische Spannung

Grundlagen und Methoden für den Instrumentalunterricht

Essen 2014, 278 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-382-6

Band 110 *Magnus Gaul (Hrsg.)* unter Mitarbeit von *Edith Müller-Rieckmann*

»Klänge«

Essays zu didaktischen Lernprozessen, zur künstlerischen Entfaltung
und zur Musikalität bei Blinden und hochgradig Sehbehinderten

Essen 2015, 258 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-366-6

Band 111 *Lina Oravec/Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

Musiklernen in der Grundschule

Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik

Essen 2016, 258 Seiten, 32,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-405-2

Band 114 *Alfred Litschauer*

Philosophie der musikalischen Bildung

im Kontext schulischen Unterrichts

Essen 2016, 118 Seiten, 18,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-436-6

Verlag DIE BLAUE EULE

Annastraße 74 • D-45130 Essen • Tel. 0201/ 877 69 63 • Fax 877 69 64

<http://www.die-blaue-eule.de>